

# 初任期に学級崩壊を経験した教師の学びのプロセス ー複線径路等至性アプローチによる研究ー

小峰 直史

## 第一章 問題の所在

専門家としての教師を養成するには、大学の教員養成プログラムは不十分なものである（例えば、佐藤学、2016）。養成課程で得た脆弱な知識と技術のまま、学びの場から教えの場へとトランジションする。その移行期において、新任教師は、学習への動機づけ、子ども一人ひとりのケア、クラス集団づくりと文化の創造、保護者との関係構築等といったリアルな教育現場の現実が続々と格闘しなければならない。この過程で職業につく以前に持っていた教師としての理想を破壊するリアリティ・ショック (S. Veenman, 1984) を体験する者も少なくない。しかし、多くの若手教師は、恩師の実践、学んだ教育実践記録や先輩教師の実践をモデルとしたり、子どもの事故や事件と向き合う試行錯誤の末、改めて教師としてのアイデンティティを確立していく（山崎準二、2002、町支大祐、2015）。

2000年代に入ると、高等教育全般にわたりさまざまな改革方針が提起される。その一つが高度専門職業人養成とその質保証である。教員養成分野においてもこの動きは激しくなり、十年経験者研修制度、優秀教員表彰制度、教員免許更新制導入、教職大学院設置などの政策が次々に実施される。

ほぼ同時期に、教育現場、とりわけ小学校には、「新しい荒れ」と呼ばれる学級崩壊現象がおこる（今泉博・山崎隆夫、1998）。学級崩壊とは、子どもたちが教室内で勝手な行動をして教師の指導に従わず、授業が成立しないなど、集団教育という学校の機能が成立しない学級の状態が一定期間継続し、学級担任による通常の方法では問題解決できない状態に立ち至っている状況のことである。この事態を重くとらえた文部科学省は、国立教育研究所に実態調査を委嘱し、150 学級の崩壊事例の分析をおこなうとともに、学級がうまく機能しない状況に対処する視点を提示した（小松郁夫、2001）。

学級崩壊は初任者にとって辛く厳しい修羅場である。乗り越えることができれば、「一皮むける経験」としてキャリア発達のきっかけとなるし、努力しても解決できなければ、子どもたちを責めて教師としての成長を閉ざしてしまうだろう。あるいは、教師が自分自身を責め続け心を病んでしまうという深く重い分岐となる。

本論文は、2000年代初頭の教員養成改革期に教職課程で学んだ若者が、初任期に学級崩壊と

いう修羅場を経験し、苦悩し、その困難を受け止め、どのように乗り越え、教師としてのアイデンティティを編み直しているのかを検討する。

## 第二章 研究方法

### 2-1 研究協力者とデータ収集方法

表 1 に示すように私立大学非教育学部出身者で、教師になり 7 年から 10 年経過し初任期に学級崩壊を経験した 3 名が研究協力者(以下:協力者)である。協力者には半構造的インタビューを 1 時間半から 2 時間行った。インタビューは協力者の同意を得た上で IC レコーダーに録音し、トランスクリプト化した。調査実施は 2013 年 3 月から 2015 年 3 月であり、周囲にインタビュー内容が聞かれることがないように、筆者の研究室や協力者の勤務先の特別教室で勤務時間後に行った。

インタビューを円滑にすすめるために、協力者にはインタビューの開始前に Journey Map を記入していただいた。Journey Map とは、横軸を協力者が教職についてからインタビュー時までまでの教職経験とし、縦軸を満足度としたシートである。この用紙に協力者が教師としての満足度の推移を内省し一本の線で結び、線の高低に影響したと考えられる経験や出来事を書き込む曲線である。

インタビューはそれを互いに見ながら、時期と出来事を確認し進めた。

インタビュー項目はおおよそ以下の 4 項目である。

- (1) これまでの教員生活の中で最も成長した出来事
- (2) これまでの教員生活の中で最も苦勞した出来事
- (3) その困難を乗り越えられた理由
- (4) 現在チャレンジしている教育実践

表 1 インタビュー協力者のプロフィール

	性別	学級崩壊経験時教職経験	学級崩壊学年	インタビュー時の教歴	小学校教員免許取得方法
A	男性	3 年目	3 年	10 年目	大学卒業後通信制
B	男性	3 年目	6 年	7 年目	大学卒業後通信制
C	女性	3 年目	6 年	7 年目	大学在学中通信制（連携プログラム）

### 2-2 分析方法

分析には複線径路等至性アプローチ（Trajectory Equifinality Approach: TEA）を用いた。TEA

とは、時間を捨象せずに人生を理解しようとする文化心理学の新しい方法である(安田他, 2015)。研究者が興味をもったある出来事を経験している人(協力者)をお招きし、その具体的な経験の複数の径路をモデル化して視覚的に読み解く質的研究法である(安田他, 2012)。

学級崩壊とは短期的なクラスの乱れではなく、中長期化する荒れである。その長く苦しく先が見えない闇を経験した初任期の教師は、自らの指導方法の限界を覚え、教師としての自信を失っていく。日々におこる問題への対処方法を探る過程で、自らの子ども観・教育観などを見直し、作り直し、新たな実践を試みていくことが予想される。こうしたプロセスを分析するのに TEA が持つ基礎概念は適切であると考え、研究方法として採用した。

分析には TEM の理論を構成する基本的な概念に注意しながら、初任期の教師が学級崩壊を経験したプロセスを検討した。まず、一人ひとりの TEM 図を作成し、3名の協力者の経験で類似している経験は、抽象度をあげて新たなラベルをつけていき統合した TEM 図を作成した(図 1 参照のこと)。統合した TEM 図では、表 2 に示す基礎概念である必須通過点(OPP)、分岐点(BFT)、社会的助勢(SG)、社会的方向づけ(SD)に着目し、学級崩壊という危機の只中で教師はどのような実践戦略をとっているのかを探る(研究 1)。

表 2 TEM で用いられる基礎概念

用語	定義	本研究における意味
等至点 (EFP)	多様な経験がいったん収束する状況	学級崩壊の体験を経て教師を続け学び続ける
両極化した等至点 (P-EFP)	実際にされた選択に対して補集合的な選択として想定する状況	学級崩壊を経験し、教師を休職もしくは辞職する
必須通過点 (OPP)	必須のこととして経験される出来事	指導の一貫性・公平性のゆらぎ
分岐点 1 (BFP 1)	ある選択により経験が多様に分岐する点	クラスの初期の乱れへの指導
分岐点 2 (BFP 2)	同上	教育的手立ての無力化と教師アイデンティティがゆらぐ
分岐点 3 (BFP3)	同上	学級崩壊の乗り越え・一部収束・未解決
社会的方向づけ 1 (SD 1)	等至点に向かうのを遠ざけようと働く力	周囲の期待と協力体制構築の遅れ
社会的方向づけ 2 (SD2)	同上	人手不足によるバックアップ体制の弱体化
社会的方向づけ 3 (SD 3)	同上	学年団による指導の逆機能化
社会的助勢 (SG)	等至力へ至るように働く力	力のある同僚からの具体的アドバイス、管理職からの支援

次に学級崩壊を経験し、教師としての自信を失い、教師を続けられるか/辞めるかという厳し

い選択が問われる分岐点で、いかなる行動をとり価値規範を身につけていったのかを発生 of 三層モデル（Three layers Model of Genesis: TLMG）を用い、分析していく。人は分岐点において新しい促進的記号を得て、その記号が人を新しい選択肢に誘う（安田，2015）。このモデルに基づき、学級崩壊が一層深刻化した段階で、若手教師はどのような教育実践を行い、教職ビリーフを持ち得たのか、それが教師としての成長にいかなる意味を持つのかを分析する（研究2）。

### 第三章 結果

#### 3-1 研究1

学級崩壊状態に陥りその困難と格闘した初任期の教師3名に共通する径路を図1に示す。本研究では、研究テーマに即し「学級崩壊の体験を経て教師を続け学び続ける」を等至点と設定した。TEM図を作成した結果、1つの必須通過点と1つの分岐点（仮想径路と合わせると3つ）が明らかとなった。

新学期が始まりしばらくすると、授業中の私語、休み時間の悪ふざけ、教師の指導方法への反発といった、小さいが乱れが頻発する。正常なクラスの状態に戻すべく、担任教師はこれまでの教職経験で掴んできた教育観・指導方法に基づき、問題を抱えている子、規則を守れない子どもにかかりきりとなり指導を展開する。

A 分岐点1（BFP1）から必須通過点（OPP）へ：初期の乱れと指導から指導の一貫性・公平性のゆらぎへ

クラスの乱れの原因は、①クラスに温かい人間関係が形成されていない、②クラスのルールが守られていないか。そのどちらか、あるいはその複合である。

3人の教師に共通しているのは、生活上・発達上の課題をかかえている「キレやすい」「決まりを守れない子」「座ってられない」にどうしても目がつき、当該児童に付きっきりとなり、問題行動やクラスのルールの違反を抑えるため、時に子どもを頭ごなしに叱ったり、時に顔色を伺いながら注意をしたりし、指導の一貫性が保てなくなる事態におちいる。授業中に問題に対応しなければならない時はなおさらである。問題をおこした一人（あるいは少数の）子どもに指導を集中してしまうため、クラスの多くの子どもたちをほうって置かざるを得なかったりすることも頻発する。このようなことを繰り返すことで、荒れの初期段階では「乱れていない」児童たちからの不信感が増幅し、学級の立て直しが徐々に難しくなる。

「すごいキレちゃう子だったんですけど、養護学校で学んだスタンスでその子に向き合おう

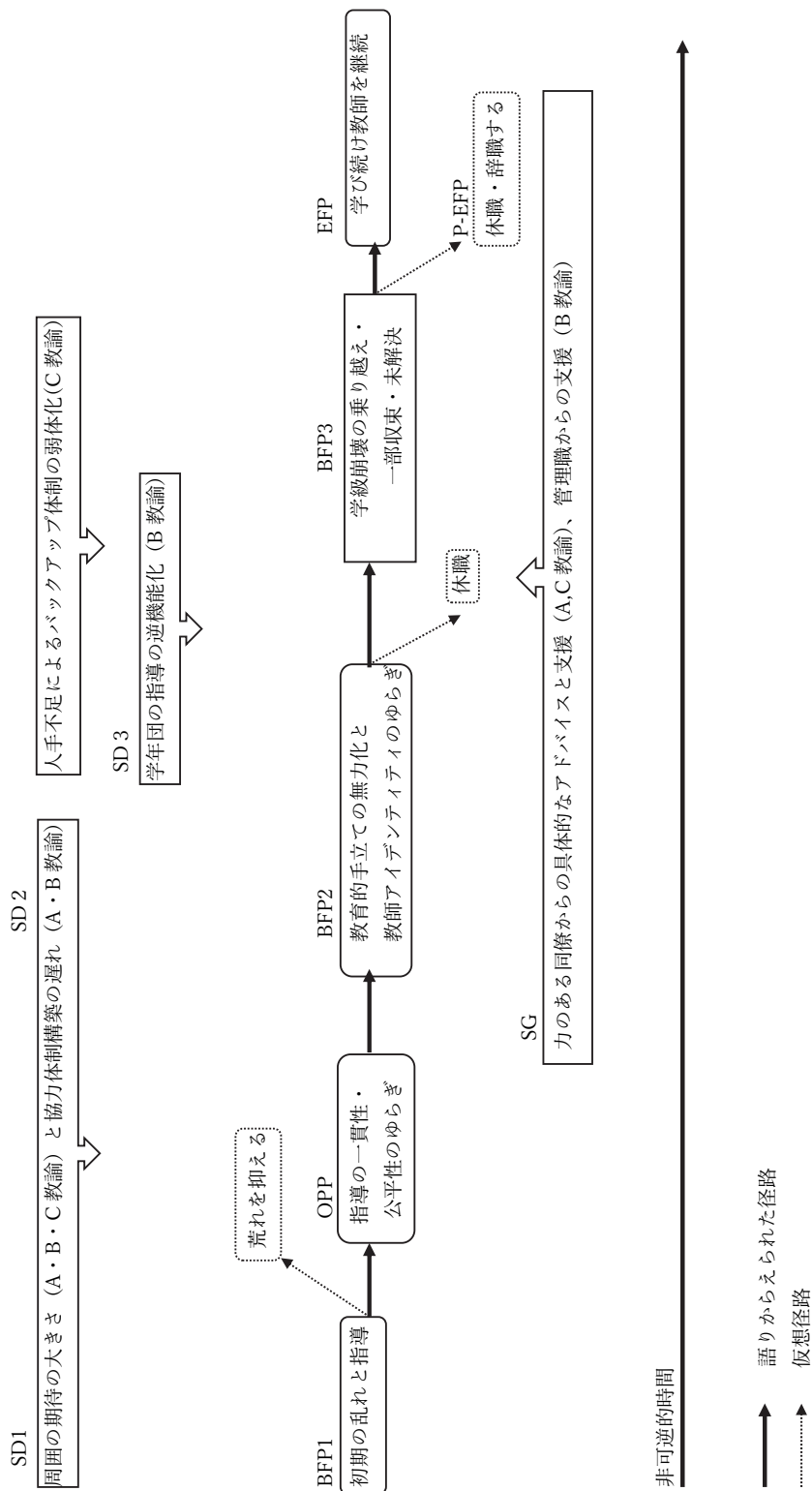


図 1 初任期に学級崩壊を経験した教師の乗り越えに関する TEM 図

と。『ちょっと（練習問題）何題かやっいてね』と他の子たちに言っちゃうんですけど、他の子たちがまだ（何をやるべきかというクラスの）システムができていないし、約束も学級の決まりもできていないときに、そういうこと何度もやっちゃうと、子どもってそんな素晴らしくないっていうか、で、揉め事が絶えなくなったり、けんか絶えなくなっちゃったり、だけど自分としては、そのキレちゃうこととかそういう子が目についたらほうっておけないっていう、その葛藤がすごかった」（A 教諭）

「注意の仕方が、例えばこっちには『おい、うるさい』って言うんだけど、こっちには『静かにしなさい』と、しっかり言えない環境になっちゃうと、『なんで、こっちにはこう言うのに、俺にはそう言わねえんだよ』っていうような反応が帰ってきたりと、ちょっと思い出すのが難しいんですけど、とにかく揚げ足をとられたり」（B 教諭）

「うーんなんかこうストレートに目に入ってくるものを注意したりとか、そういうふうになっちゃってしまっていたので」（C 教諭）

## B 分岐点2（BFP2）：教育的手立ての無力化と教師アイデンティティのゆらぎ

初任期の教師は、教室の荒れへの有効な教育的な手立てのレパートリーが圧倒的に不足していることに焦燥する。教育者としての熱意（A 教諭）やわずか数年の実践知（A・B・C 教諭）で、問題の解決を目指そうとするが、どうしても対処療法にとどまってしまう。協力者の2名（A・B 教諭）はその荒れの進行をクラスのルールがクラスの成員に浸透せず、集団が作れなかったことが原因と分析する。もう1名（C 教諭）はルールを守れなかった子どもの行動の背景を理解しようとせずに、問題をおこす児童に決まりを守らせようとする指導方法に固着したことが原因と語る。

「すごく悪循環になっちゃって、周りが育っていないと、クラスが落ち着かないから、ザワザワとか、それによってキレる子がキレちゃったり、キレる子がぷちっとキレると、周りの子が冷たいことを言って、もっとキレさせたり、そういう悪循環。で、先生はもううるさくてうるさくて『こら』って怒鳴ってみたり」（A 教諭）

『先生ってこの子だけ最悪しているよね』って女の子に言われたことがあって、『それは最悪じゃないよ。皆最悪しているよ』ってごまかしたことがあるんですけど、あっ、もう見抜かれてるなってその時思いました」（B 教諭）

「反発したりとか、他の子にちょっかい、まじめにやっている子にちょっかい出したりとか、そういうのでまた私の方でも叱ったりとかして、なんていうか怒られることばかりで、『なんで俺だけ』みたいな感じになったりとか」（C 教諭）

荒廃したクラスを立て直そうと教師はもがくが、その打つ手、打つ手が全く機能せず、いっそう教室全体が崩壊していく径路をとる。この過程で教師は、自らの理想とする子ども観・クラス観とリアルな子どもの実態・クラスの状態との間にあるギャップに苦しむ。クラスの荒れの悪化は、教師の体と心を蝕む。食欲を失い、協力者全員が「また自分のクラスが・・・」と教室に行くことに憂鬱になる。「自分は教師に向いていないのでは」とまで思わざるを得ない状態に追い込まれる。教師としてのアイデンティティが危機に陥る。

「週3回、朝、自習を子どもにやらせておくんですけど、だいたいわんさかなっているんですよ。朝読書といっても朝自習といってもわんさかなっているか、喧嘩してたり、誰か泣いていたり、だから職員室からそこ（自分が担任する教室）まであがるまで、『あつ、またうちのクラス、まずい』って感じ。そうすると朝、怒るっていうか、指導から始まらなければならない」（A 教諭）

「その頃のことは、思い出すのも辛いのですが…」（B 教諭）

「もう本当に辛いときは教室行くのが嫌だになって、階段登りながら思ったりとか。嫌だなーとか、給食もなんか正直喉通らないというか、そうですね…。私、結構食欲ある方なんですけど…」（C 教諭）

#### C 社会的方向づけ1（SD1）：周囲の期待と協力体制構築の遅れ

3名の協力者は、特別支援学校だったり（A 教諭）、小学校低学年（B 教諭）・中学年（C 教諭）での2年間の担任経験がある。これらの教職経験は、前年度に学年団を組み、クラス編成をする際、管理職や学年団より「経験あるからこのクラスで大丈夫だね」と期待を寄せられる（A 教諭、B 教諭）、当人も担任当初「自分ならできる」（A・B・C 教諭）と自信を持っていた。

しかし、確かな実践経験に裏打ちされていない教育方法や哲学は、荒れに対して無力である。その無力さを誰よりも早く感じるのは当事者なのだが、周囲の期待を裏切ることではできないというプレッシャーもあり、身近な同僚である学年団に相談したり尋ねることを抑制しがちとなる（A・B 教諭）。

最終的に3人の協力者全員が学年団からの支援は受けているが、その支援の受け取り方には時間差と軽重の差が出る。

A 教諭には「このクラスの担任でもできるだろう」とみなしていた学年団のフォローも少なかったり、B 教諭には、最終的に校長主導でクラスの荒れている状況が教職員に共有され、学年による共同指導の体制が徐々に整っていった。協力体制の構築の遅れは、教師の孤立感を増幅し、荒れを一層進行させることになる。

「まわりから『できるよね』という目があった。学年全体で（子どもたちを）見るという雰囲気もなかった。良い学年だったんですけどね。人は本当良い人ばかりで、不満もなく、良い方だったんですけどね。そういうところはちょっと少なかったな」（A 教諭）

「廊下から、『お前のクラスはいつもうるさいな』っていう感じでいつも見られていました。それもまた辛かったですね」（B 教諭）

#### D 社会的助勢（SG）：力のある同僚からの具体的アドバイス、管理職からの支援

力のある同僚からの子どもやクラスの実態にあった具体的なアドバイスを受けることは、苦難に陥っている担任教師の支えとなる。A 教諭、C 教諭の 2 名は、問題を起こした子どもとの関わり方、クラスの間人間関係を踏まえた上でのルール作りといったノウハウを同僚より紹介され、荒れたクラスの状況を打開策に通じる。A 教諭は特別支援コーディネータから特別支援に関する専門的な知見を教わり、子どもとの関わり方、クラスのルールづくりを見直すことを試みるようになる。C 教諭は「何を尋ねても教えてくれる」学年主任とともにチームティーチングで授業を支えられたり、生活指導場面でも「嫌われ役」をとってもらい、技術的にも精神的にもバックアップを受けれる環境がとれ、この苦しい時期を乗り越える。

一方、B 教諭は、前年にその学年を持ち病気休職中の一人の同僚と苦しみを分かち合い、励まし合い、「どん底」を「投げ出さず」に乗り越える。これに加え、管理職が B 教諭のクラスの状態を教職員に伝え、バックアップ体制が構築される。

「（子どもの見方が変わった例として）リコーダーをピーと吹いちゃう子にしても、その子は手が不器用で、けれどプライドがあってその吹けないのも皆に知られたくない、だからピーっと吹いちゃうというのが、その先生になんかにもアドバイスされてあれなんですけど。だけど、傍からみると『やるよ』って言っている時に、ピーっと吹く。『お前ふざけんな』と怒っちゃうと、だけど、そこでまた『お前ふざけんな』と怒っちゃうと、また悪循環で」（A 教諭）

「なんというか職場の先生たちがすごいバックアップの体制があったので、多分そのおかげで子どもは大変だったんですが、周りの支えがあったので、一年間頑張れたのかなって」（C 教諭）

#### E 社会的方向づけ 2（SD 2）：人手不足によるバックアップ体制の弱体化

一学年 2 クラスという比較的小さいサイズの学校で勤務している C 教諭は、他の 2 人の協力者と比べ学年（団）からのバックアップが豊富であった。しかし、小規模校ゆえ、校内は慢性的な人手不足であり、授業中、C 教諭が職員室に助けを求めに行っても、管理職を含め全ての



教師が他の教室のフォローに出払っていて、助けを得られないという状態も多かったという。

「まず学年でできることはやって、それでも難しい場合は生徒指導委員とかで、どの先生が入るとか、学校全体でという形にはなっています。『こういうことで困っています』と出すのですが、現実はあるの、どの学年も大変で、なんて言うか、例えばその時5年生もすごい大変だったので、『5年生の方に行って誰も入れません』とか、そう言うことが多かったですね」(C 教諭)

#### F 社会的方向づけ 3 (SD3) : 学年団による指導の逆機能化

担任の代わりに同一学年を組む他の教師たちが、問題行動を起こした児童やクラスに直接指導にあたるのが学級崩壊の処方箋の一つとされている(小松郁夫, 2001)。B 教諭と C 教諭はそのような支援を受けたが、全く正反対の経験を味わう。C 教諭は、「問題行動をしている子に授業中とかでも来てくれて、注意をしてくれ」る学年主任に常に味方に立ってもらったことに救われたと言うが、逆に B 教諭はこのような方法は「逆効果になることが多かった」と述懐する。そのうけとめ方の差は、同僚からの精神的な支援のあるなしに起因する。

#### G 分岐点 3 (BFP3) : 学級崩壊の乗り越え・一部収束・未解決という分岐

学級崩壊の解決の道筋がみえず、同僚や上司の理解が得られず、担任教師が孤立し、児童や保護者から批判にさらされ続けると、教師はさらに心身の不調をきたし、教師としての限界を感じ休職を決断する径路もとる。

3名の協力者は、同僚の支えを受け、クラスと格闘し、教師としての在り方と振る舞い方を問い続ける。2学期後半から3学期というクラスとの「別れの時期」に次の3つの分岐点を迎える。

分岐の一つのルートは、指導と子どもたちとの日々の関わりの効果が徐々に現れ、いくつかの小さな問題は起こるものの、休み時間はクラス全員で遊ぶことができるようになり、教師自身もその子どもたちの生き生きと遊ぶ姿に救われ日々の実践のエネルギーを蓄え満足して学年末をむかえる径路である。

もう一つの径路は、学年主任、学校全体のバックアップが協力者の中で最も厚かったことも機能し、表面的な荒れは徐々に解消されていく。しかし卒業時に子どもたち自身に「この仲間とやってこれて良かった」と思える地点まで持っていけなかったという C 教諭の「願い」までは達成できず、一部収束という経緯をとる。

3つ目の分岐は、普通の子がさらに崩れだし卒業の3月まで崩壊状態を立て直すことができ

ないルートである。

「普通の子が崩れていった。特に学力の低い子たちから。引っ張られ、楽な方楽な方に。そっち怒ると『なんでこっちだけ怒るんだよ』って」(B 教諭)

### 3-2 研究2：学級崩壊という経験の蓄積と価値観の変容

「教師であるとはどういうことなのか」、「教師であることは何を意味しているのか」と問い続ける教職アイデンティティは、職業的社会化の過程で形成される。教師文化や学校の文化の影響を受けつつ、一人ひとりの教師の経験、教育実践によって形成される。職業的社会化の初期で、学級崩壊を経験し、教職アイデンティティの危機を味わった教師は何を学び、教師としての職業的アイデンティティを組み直すのであろうか。

この過程を発生 の三層モデル (TMLG) を用いて分析し考察していく。TMLG とは、人間を文化的な記号を取り入れて変容する動的なシステムとして捉える理論であり、次の三層を想定する。第一層は、日々の行為が発生する個人活動レベル、第二層は記号レベル、第三層はビリーフが発生する信念・価値レベルである。行為とビリーフとの間に、両者を結びつける気づきをもたらす中間層を設定した理論モデルである。この三層モデルは、内化/外化モデルとしても考えられる。すなわち、内化とは外的な情報を内的に統合し、ビリーフを形成するプロセスであり、外化とはこうして構築したビリーフにより日常行為を更新していく過程である。教師は教育場面において、様々な教育実践を行い、その反応として、子どもたちや保護者たち、同僚教師などから様々なフィードバックを得る。それらの情報を取捨選択し、記号化する。この記号が相対的に安定した意味構造へと昇華し、最上層の教育的なビリーフを形作る。こうして形成された最上層の教育的信念・価値観が、教師としての感情・思考・実践をガイドする (ヤーン・ヴァルシナー, 2013)。

協力者の学びの変化を発生 の三層モデルで見よう (図2、図3 参照のこと)。

#### A 年度内に学級崩壊を乗り越えることができた教師の内化プロセス-外化プロセス

年度内に学級崩壊を克服することに成功した A 教諭は、先輩教師のアドバイスや研修、教育実践書を手がかりに、主に4つのことに取り組んでいく。①授業の小さな工夫。書くべきことを明確化した穴埋め式プリントの作成やクイズ形式を取り入れる。②クラス内の小さなルール作り。教師が不在でも子どもたちだけで動けるクラスの決まりごとを作り、子ども集団が自発的に動く「システム」を整えることを試みる。③体を動かすことの有効性を研修会で学び、教諭が小学校時代行っていた「金庫取り」という遊びをクラス全体で行なうことに力を入れる。

これらに加え、④同僚の勧めにより、子どもたちが帰りの学活で一日をふりかえるための作文（「ふりかえり」）を書かせる取り組みを行なう。

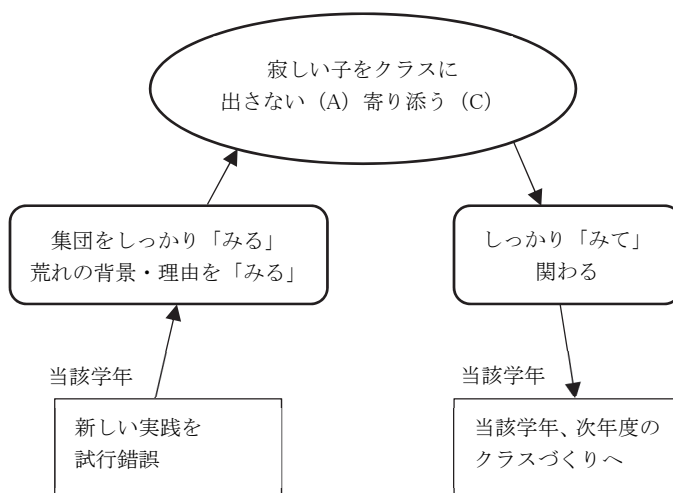


図 2 TLMG で示す A・C 教諭の変化

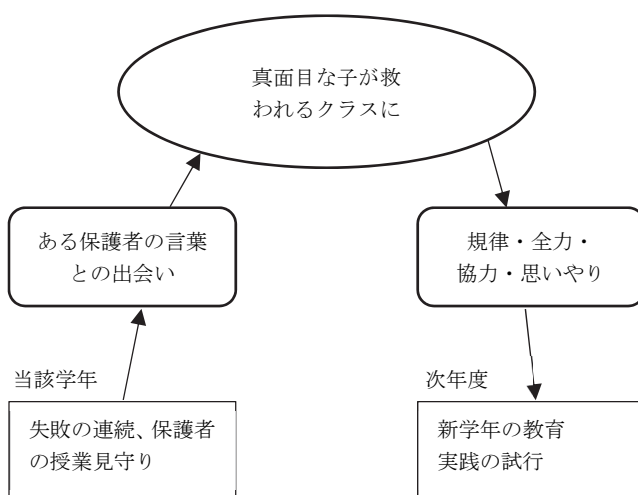


図 3 TLMG で示す B 教諭の変化

これらの実践から、問題行動だけにとらわれるのではなく、問題がおこる前にクラスが集団としてどのような動きをしているのか正確に「みる」ことが適切な指導には必要なことを学ぶ。子どもが何に悩み、何を頑張っているのかを「みる」ことは児童理解の肝であることも体感す

る。あらたな言葉を獲得したA教諭は、児童一人ひとりの学びと育てのプロセスを深く理解し、子どもたちとの関わり方を変えていく。彼が4月当初描いていた「一人ひとりの子をみてあげたい」という曖昧な願いから、「寂しい思いをする子どもを一人として出さない」という強いビリーフに変容していく。

A教諭は、この変容した教育観をベースに、翌年以降も子どもたちに「丁寧に丁寧に」接することを心がけた教育実践に邁進する。

『あつ、今日何々だよね』とか習い事の話できたり、次の日とかも『あつ、あの子これこれ頑張っているんだな』となって理解した上で次の日会うと、その子その時『みれ』たり。とにかく30人の子ども、小学校のそのクラスの子は一人みんなが先生を先生に『みて』ほしい、僕を『みて』ほしい、私を『みて』ほしい子たちね」(A教諭)

「悪いことは悪い」と頭ごなしに叱り、きまりを守らせ外観を整えることを重視することで子どもたちから反発を受け、学級全体が荒れていったC教諭は、①大学時代より関心のあった国際理解教育の研究を継続する。JICA教員研修で夏に訪問したウガンダでの教材研究の成果を「総合学習の時間」に取り入れるなど授業の工夫を行う。この一連の授業では、普段の授業では妨害をする児童たちも「なんとかやってくれた」感触をえる。②教育委員会主催のカウンセリング研修を受講し、子ども理解の哲学と技を学ぶ。③学年主任よりアドバイスをうけた生活指導の方法、問題を起こした子どもと「放課後さり気なく一緒に帰り」、その道すがら話を聴き、「落ち着いたところで指導をおこなう」という実践を試行する。これらの実践に手応えを得て、荒れる子どもの背景を知り、彼らの心情を受け止めた上で指導するという方法と言葉を実践の中から獲得する。

C教諭は、家庭生活でしんどさを抱える子どもに寄り添うというビリーフを獲得し、「なぜそんなことをするのか」を咎める前に、問題を起こさざるを得ない子どもの「駄目だけど、気持ちにはわかろうとする」という共感的な姿勢で翌年以降も教育実践にあたるようになる。

「頭ごなしに怒るんじゃないくて、駄目なこと駄目とは言うんですけど、『でも、気持ちはわかるよ』とか、ちょっと言い方が、見方が自分のなかでも変わって、駄目なことは絶対駄目だっ  
ていままでずーっと、たしかに駄目なんですけど、でもその子に寄り添ってあげるという視点がちょっとできてきた」(C教諭)

A教諭とC教諭に共通する言葉は「みる」である。子どもの中、教室の中で進行していることを正確に「みる」ことから教育ははじまる。「みる」とは、「診る」「看る」という深みをもつ

た漢字をあてることができる。「診る」は行為の背景や原因を探る構えであり、「見る」はケアの眼差しである（金子奨，2018）。自分の固定観念や先入観をみきわめつつ観察し、状況を正しく診断し、子どもの学びと育ちをあたたく受けとめる視座である。

#### B 年度内に荒れを乗り越えられなかった教師の内化プロセス-外化プロセス

一方、卒業時まで学級崩壊を解決できなかった B 教諭は、3 学期になると、学級崩壊はさらに悪化し、毎日、荒れを少しでも抑止するために保護者が教室を見守りに来る事態にまで追い込まれる。この修羅場から何を学んだのであろうか。

継続的にクラスの子どもたちから嫌がらせを受けている児童の母親の「私の子があんなに辛い毎日を過ごしているとは思わなかった」という言葉と B 教諭は出会う。彼は子どもたちや保護者の苦しみを「感じ取れていない」ことに向き合い出す。「二度と真面目な子どもたちが犠牲になるクラスを作ってはならない」と覚悟を決める。

『私の子があんなにつらい毎日をしているとは思わなかった』って言っていました。けして僕のことを責めないんです。それからですね、そういう子たちが救われることを第一に考えるべきだって」（B 教諭）

その覚悟を実践に移すには、若干の時間が必要であった。新年度、「全力、思いやり、協力し合う」というキーワードからなる温かいクラス集団こそが、子ども一人ひとりを育てるのだというビリーフに高まる。これを原動力に、同僚教師からも積極的に学び、①年間を通した構成的グループエンカウンターの実践。②「ハッピーガチャガチャ（日常のルールをクラス全員が達成すると、ガチャガチャを回し、その中には、クラス皆が喜ぶ学習、たとえば読み聞かせの時間を増やすとか、お楽しみのゲームの時間をとるなどの「プレゼント」が入っている）」の試み、③「マインドタイム」（毎日一人ずつ一分間、クラス全員から嬉しくなる言葉をシャワーのように浴びせる褒め合い活動）など遊び心に溢れた独創的な実践を次々に産み出していく。これらの手応えから、「聴き合い認め合うクラスづくり」というビリーフを獲得していくのである。

## 第四章 考察

本研究では、初任年に学級崩壊を経験した教師に、その過程の中でどのように傷つき、苦しみ、何が支えとなり、その修羅場体験からどのような学びを得て、教師として再生していくの

かを TEM を用いて検討した。その結果、初心者とは言えないが中堅とはいえないはざま世代の新任期の教師は、担任教師経験があるため同僚からはクラス指導力が期待され、教師自身も自信を持っている。その期待と自信故に、クラスの崩壊が起こりつつある初期の段階で、バックアップ体制の構築が遅れがちとなる。当該教師自身もヘルプサインを出すことをためらいがちである。教師による指導の一貫性が保てず、公平性が揺らぐと児童の不信感は増幅する。この段階になると、一部の子どもたちの荒れが教室全体に波及し、コントロール不能となる。荒れた状況に苦しみ教師アイデンティティの危機に陥る。しかし、力のある同僚からの具体的なアドバイス、管理職からの支援、保護者の言葉を梃子とし、児童やクラスとかかわる手立てや見立てを得る。それを試行しながら、教師自身が自分になりのあらたな言葉を見つけ、力強い教職者としてのビリーフを獲得し、新たな実践を創造していくことが見いだされた。

修羅場に遭遇し、その体験から学び、新たな教員としての自信を回復していくには、学年と一緒に組む身近な同僚、力のある同僚、管理職からの精神的な支援と具体的なアドバイスが有効であった。子どもの反応や保護者の声も自らの実践をふりかえる契機となっている。

また、学級崩壊という危機の只中にいる担任教師を支援するには、以下の3つのポイントが重要であることがわかる。

まず、指導のレパートリーが不足がちである新任期の教師の不安をとりのぞき、問題を悪化させないためには、教師間で関係性を築く必要がある。とりわけ同一学年を構築する教師間で、教育方法や子どもたちについて、語り合う場を豊穡にしていくことである。フラットな語り合いの場が職員室で瘦せてしまうと、教師は孤立無援化してしまう。

次に、クラスの実情にあった具体的な教育方法のアドバイスが必要である。また、指導や支援を行う際に、精神的なバックアップを欠くと崩壊クラスの教師は、「監視されている」「評価されている」という恐れを産みかねないことが見えてきた。

最後に、教師は失敗からも学び、そこから言葉を発見し、新たな教育的ビリーフを形成するチャンネルが見いだされた。苦闘の中で掴み取った教育的ビリーフは新たな実践を産む大きな母体となりうる。したがって、若手教師が自身の教育実践の効果や意味をふりかえり、自分の言葉でその実践の意味付けを捉え直すことのできるような内省を促す働きかけを同僚教師や管理職がすることが、若手教師のさらなる成長を促す回路となる（坂本篤史・秋田喜代美，2012）。

## 参考文献

町支大祐（2015）「若手教師が抱える困難-参入時の困難経験」中原淳監修『教師の学びを科学する』北大路書房

今泉博・山崎隆夫（1998）『なぜ小学生が“荒れる”のか』太郎次郎社

- ヤーン・ヴァルシナー（2013）『新しい文化心理学の構築』新曜社
- 金子奨（2018）『『見る』から『見えてくる』へ』金子・高井良・木村編『「協働の学び」が変えた学校』大月書店
- 小松郁夫（2001）「学級経営をめぐる問題の現状とその対応」『国立教育研究所広報』第124号
- 文部科学省（2000）「いわゆる「学級崩壊」について ～『学級経営の充実に関する調査研究』（最終報告）の概要～ [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/hpad200001/hpad200001\\_2\\_043.html](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpad200001/hpad200001_2_043.html)
- 坂本篤史・秋田喜代美（2012）「教師」金井壽宏・楠見孝編『実践知』有斐閣
- 佐藤学（2016）「転換期の教師教育改革における危機と解決への展望」『日本教師教育学会年報』第25号
- S. Veenman（1984）“Perceived Problems of Beginning Teacher,” Review of Educational Research, 54(2). pp143-178
- 高井良健一（2016）「教師の経験世界-学び続ける教師」佐藤学他編集『岩波講座 教育 変革への展望 4 学びの専門家としての教師』岩波書店
- （2018）「新任教師の変化をうながすもの」金子・高井良・木村編『「協働の学び」が変えた学校』大月書店
- 山崎準二（2002）『教師のライフコース研究』創風社
- （2012）『教師の発達と力量形成-続・教師のライフコース研究-』創風社
- 安田裕子・サトウタツヤ（2012）『TEM でわかる人生の径路』誠信書房
- 安田裕子他（2015）『ワードマップ TEA 理論編 複線径路等至性アプローチの基礎を学ぶ』新曜社
- 鷺田清一（2014）『哲学の使い方』岩波新書
- 吉崎静夫（1998）「一人立への道筋」浅田・生田・藤岡編著『成長する教師』金子書房

（本稿は平成 22 年度専修大学研究助成 個別研究 研究課題「新人教師の学びと成長プロセスに関する研究」の研究成果の一部である）